

Skolebasert videreutdanning for praksislærere. Utvikling i praksisveiledningen og i skolehverdagen gjennom bruk av «Lesson Study»?

En case fra praksislærerutdanningen ved én av NTNUs universitetsskoler



Elin Bø Morud
universitetslektor og nestleder ved
NTNU, Institutt for lærerutdanning (ILU)



Gunnar Engvik
dosent ved NTNU, Institutt
for lærerutdanning (ILU)

Hensikten med artikkelen er å undersøke og diskutere hvordan en skolebasert videreutdanning for praksislærere bidrar til utvikling i praksisveiledningen og i skolehverdagen, gjennom bruk av «Lesson Study». Analyser av intervjuer med seks praksislærere viser at videreutdanningen og deres arbeid med et utviklingsprosjekt med inspirasjon fra Lesson Study, har fått betydning for dialogen, for relasjonen og for den praktiske samhandlingen mellom praksislærer og praksisstudent. Den skolebaserte videreutdanningen bidrar til både en individuell og en organisatorisk utvikling. Ut fra dette bør praksislærernes læring organiseres som en skolebasert videreutdanning med strukturer og prosesser som støtter mulighetene til å se praksislærerens og skolens problemstillinger.

Det er et behov for å styrke praksisopplæringen i den norske lærerutdanningssektoren (Dahl, 2016). De nasjonale retningslinjer for både lektor- og grunnskolelærerutdanningen fastslår at praksislærere skal ha gjennomgått videreutdanning i praksisveiledning på minimum 15 studiepoeng eller forpliktet seg til å

starte opplæring i praksisveiledning i det de tar imot praksisstudent (UHR, 2016a; 2016b; 2017). Det forutsettes dessuten at lærerutdanningsinstitusjonene skal samarbeide med praksisskolene for å bidra til at praksislærerne får den nødvendige kompetansen.

For å etterkomme disse kravene ble det ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) utviklet et skolebasert videreutdanningstilbud for praksislærere ved NTNUs to universitetsskoler. Videreutdanningstilbudet var på syklus 2 (masternivå) og med et omfang på 15 studiepoeng. Emneplanene for utdanningen hadde *Rammeplan for samarbeidet om universitetsskoler* som utgangspunkt (NTNU, 2015). Målet med videreutdanningen var å utvikle deltakernes kunnskaper, forståelser og ferdigheter som praksislærere innenfor sitt fagområde, og utdanningen skulle gi deltakerne økt forståelse for hvordan utvidet kompetanse som praksislærer kan bidra til å utvikle lærerstudentens kompetanse i et praksisfellesskap. I tillegg skulle denne utdanningen bidra til skoleutvikling og at oppfølgingen av praksisstudenter ble integrert i skolens faglige utviklingsarbeid (Engvik & Østern, 2017).

Videreutdanningen var lagt til skolens fellestid i kalenderåret 2016, og lærere som underviste i de samme fagene, gjennomførte et utviklingsarbeid i grupper på tre, hvor praksisopplæring var det sentrale. Dette arbeidet ble beskrevet, analysert og drøftet i gruppens skriftlige eksamen i videreutdanningen (Engvik, 2018). Universitetsskoleprosjektet i Trondheim (USSiT) er evaluert av SINTEF. Her får vi vite at: «De intervjuede uttrykker stor enighet i at videreutdanningen for alt pedagogisk personale ved skolene har bidratt til et stort løft for universitetsskolene. (...) Studenter har gitt tilbakemeldinger om at de opplever skolen som organisasjon i større grad enn som lærerutdanner.» (Stene & Thøring, 2018) Denne evalueringen favner det store bildet. Vår forskningsinteresse retter seg mot den skolebaserte videreutdanningen, med en spesiell oppmerksomhet på arbeidsformen Lesson Study, som var ett av flere tema i utdanningen. I *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen* skriver departementet at Lesson Study er et eksempel på en metode som brukes for systematisk læringsarbeid i et kollegium, og at denne arbeidsformen innebærer å forske på egen undervisning i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2014). Lesson Study (LS) er en direkte oversettelse av det japanske uttrykket *jugyuu kenkyu*, hvor ordet *jugyo* betyr leksjon og *kenyu* betyr studie eller forskning. LS er en arbeidsform som involverer en gruppe lærere som samarbeider om å forbedre deler av deres undervisning. Dette innebærer en systematisk prosess med felles planlegging, observasjon, refleksjon og revisjon av undervisning (Gutierrez, 2015).

I den skolebaserte videreutdanningen ble LS presentert som en relevant arbeidsform for å ha økt oppmerksomhet på praksisstudentenes praksisopplæring. Det faglige grunnlaget for LS i videreutdanningen var blant annet et bok-kapittel som Helgevold og Munthe skrev i 2016. Forfatterne hevder her at LS er en gruppebasert læringsform der lærere (i vår sammenheng

praksislærere) forsker på egen undervisning for å få større innsikt i elevenes læring og meningsskaping. Praksisveiledningen rettes av den grunn mot en felles læring om elever og om konsekvenser av valg som praksisstudenten har tatt, for elevenes læring. Et førende prinsipp i LS er at det lærere lærer, må videreformidles til andre (Helgevold & Munthe, 2016).

Forskning på bruk av LS i praksisopplæringen i lærerutdanningen har i stor grad vært rettet mot lærerstudentenes erfaringer og læringsutbytte, og mindre vekt vært lagt på hvordan praksislærere har anvendt LS i lærerutdanningen (Larssen et al., 2018). Næseheim-Bjørkvik, Helgevold og Østrem (2019) har undersøkt LS i praksisopplæringen og konkluderer med den har bidratt til å styrke praksislærernes samarbeid med praksisstudenten. Med støtte i Larssen og Drew (2016), som har undersøkt norske praksislæreres erfaringer med LS i praksisveiledningen, bidrar LS til å utvikle planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, til praksislærernes egenutvikling, og til praksislærernes økte forståelse for sammenhengen mellom faglige innspill fra lærerutdanningsinstitusjonen og undervisningen i skolen.

Med bakgrunn i dette er hovedspørsmålet for denne artikkelen: *Hvordan bidrar en skolebasert videreutdanning for praksislærere til utvikling i praksisveiledningen og i skolehverdagen, gjennom bruk av LS?*

Strukturen i artikkelen er bygd opp på følgende måte: Først beskriver vi casene som er grunnlag for artikkelen. Deretter presenteres praktiske og teoretiske rammer for skolebasert kompetanseutvikling. Så følger forskning på praksislærere og bruk av LS i en lærerutdanningskontekst. Til sist presenterer vi analyser av funn og diskuterer disse i lys av aktuell empiri og teori. I vedlegg 1 beskriver vi artikkelens metodiske grunnlag, samt vurderinger av kvalitet og forskningsetiske overveielser.

Case

Denne undersøkelsen har sitt utspring i en ungdomsskole med rundt 450 elever og vel 60 ansatte. Skolen ble i 2015 med i et universitetsskolesamarbeid hvor målet med samarbeidet er å fremme praksisnær og praksisrelevant forsknings- og utviklingsarbeid for å bidra til best mulig læring for elevene (NTNU, 2015). Nær 90 % av lærerne og skolelederne deltok i videreutdanningen. I casen beskrives to grupper. De valgte LS som utgangspunkt for et utviklingsarbeid, som ble en del av en eksamenstekst i videreutdanningen. I denne presenterte og drøftet gruppene hvordan de med inspirasjon fra teori om LS utviklet en praksisveiledning i samarbeid med lærerstudent(er) (Engvik & Østern, 2017).

Gruppe 1 besto av tre lærere. En av lærerne hadde før 2016 mer enn 15 års erfaring som praksislærer. De øvrige deltok i videreutdanningen samtidig som de var praksislærere for første gang. Problemstillingen de søkte svar på i eksamensoppgaven, var: «Hvordan kan LS bidra til at veileder [praksislærer] gjør studenten mer aktiv i sin egen profesjonsutvikling?» Gruppen prøvde ut LS i tre varianter gjennom studentenes praksisperiode, hvor et mål var at praksisstudent og praksislærer skulle være likeverdige parter i planleggingsfasen. De tre utprøvingene var: (1) Student og praksislærer planla en time sammen, hvor praksislærer gjennomførte undervisningen og studenten observerte. (2) Praksislærer og student planla en undervisningstime sammen og studenten gjennomførte undervisningen og praksislærer observerte. (3) Praksislærerne planla en veiledning sammen og én av dem gjennomførte den planlagte veiledningssamtalen med studenten mens den andre observerte. Gjennom praksisperioden var studenten en aktiv deltager i utviklingen av LS i praksisveiledningen. Blant annet skrev studenten logg. Etter hver utprøving med LS ble studenten utfordret av praksislærerne til å svare på flere åpne spørsmål og diskutere et gitt tema i loggen. Disse spørsmålene

og studentens logg dannet så grunnlaget for neste veiledningssamtale. På denne måten ble loggen et viktig ledd i kommunikasjonen mellom veiledere og student, og analyser av innholdet i loggen fikk betydning for utviklingen av rollen som praksislærer og i praksisopplæringen.

Gruppe 2 besto også av tre lærere. Alle hadde erfaring som praksislærere før de deltok i videreutdanningen. Deres eksamenstekst tok utgangspunkt i problemstillingen: «I hvilken grad kan LS som veiledningsmetode utvikle studentens planleggingsfase?» Det ble gjennomført et forsøk som gikk over tre undervisningssekvenser. Først utformet praksisstudenten et planleggingsdokument til en såkalt «vanlig undervisningstime», som praksisstudenten gjennomførte, og med en tradisjonell samtale med praksislæreren i etterkant. Deretter ble arbeidsformen LS lagt til grunn for praksislæreren og praksisstudentens felles planlegging av den andre undervisningstimen. Praksislæreren valgte her å legge vekt på to utvalgte utviklingsområder. Til den tredje undervisningstimen utformet praksisstudenten et bearbeidet planleggingsdokument og gjennomførte deretter undervisningen med en påfølgende tradisjonell veiledningssamtale mellom student og praksislærer. Gruppe 2 finner at studenten gjennom disse tre undervisningssekvensene vander oppmerksomheten i større grad over på elevenes læringsaktivitet i klasserommet, og med dette utvikler en større bevissthet rundt bruk av læringsmål for timen. Praksisstudentens veiledningsdokumenter ble en viktig kilde for utviklingsarbeidet, og studentens deltagelse i felles planlegging, med utgangspunkt i LS, førte til at studenten inntok en aktiv rolle i utviklingen av et læringsfelleskap med praksisveileder.

Teoretisk grunnlag Skolebasert kompetanseutvikling

Skolebasert kompetanseutvikling er en av strategiene for å øke lærernes faglige og pedagogiske kom-

petanse (Kunnskapsdepartementet, 2014; 2015). Den nevnte utdanningen hadde et kunnskapsgrunnlag som knytter læreres læring til individuelle og organisatoriske faktorer. Lærere møter praksis med ulike tanker og forståelser av hva som er profesjonell veiledning av praksisstudenter. Lærers læring er samtidig knyttet til den konteksten hun/han befinner seg i, den bygger på lærers utdanning og praksiserfaringer, samt verdier og overbevisninger. Disse individuelle faktorene har betydning for hva, hvordan og hvorfor en lærer lærer i skolen (Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011).

Norsk forskningslitteratur peker på at lærers læring i skolen bør skje i nær tilknytning til deres praksis, og at «egenlæring» er betinget av å ha et metablikk på egen undervisningspraksis (Postholm & Rokkones, 2012). En skolebasert videreutdanning som er tuftet på lærernes pedagogiske hverdag har strukturer og prosesser som støtter mulighetene til å se skolens og praksislærers problemstilling, utdanningen er dialogbasert, og fagpersonene i utdanningen kommuniserer godt med de som tar utdanningen (Postholm et al., 2013). Sandvik og Emstad (2019) finner støtte for at lærere som deltar på en skolebasert videreutdanning, får et bedre utbytte av kompetanseutviklingen, fordi det settes tydelige antakelser til hvilke oppgaver de skal gjennomføre samtidig som at de får faglig veiledning og respons fra kompetansemiljø i UH-sektoren.

Praksislærer og praksisveiledning

I lærerutdanningen har praksislæreren en sammensatt rolle. På den ene siden skal praksislærer ivareta lærerutdanning og kvalifisering av lærerstudenter, på den andre siden er praksislærer lærer for sine elever. Det ser ut til å være ulike dilemma knyttet til å ivareta en slik dobbelt rolle (Hove, 2010). Praksislærer har også en dobbelt rolle som veileder og vurderer og må være bevisst på det asymmetriske forholdet mellom praksislærer og praksisstudent (Munthe & Ohnstad,

2008). Praksislærer opplever dessuten at oppgaven som lærerutdanner utføres uten nødvendige ressurser og støtte (Skagen, 2016).

Norsk og internasjonal empirisk forskning innen lærerutdanning viser et mangfold av ulike veiledningspraksiser i studentenes praksisperioder. Dette illustreres i en norsk studie om hva lærerstudenter lærer i praksis. Ulvik, Helleve og Smith (2017) finner at det kommer fram ulike erfaringer med den veiledningen som foregår. Mens noen praksislærere bestreber seg på å fremme dialog og oppmuntrer studentene til å selv prøve ut ulike måter å undervise på, er andre praksislærere mer tilbøyelige til å fortelle studentene hva de skal gjøre og ikke gjøre i praksis. I slike tilfeller opptrer praksislærere som om de vet best, og forstår sin rolle som eksperter på feltet. Disse konklusjonene støttes av Skagen (2016), som hevder at praksislærerne vektlegger å overføre «tradisjonelle» holdninger til studentene. Skagen (ibid.) peker også på at praksislærerne er mest opptatte av å formidle strategier for mestring av klasserommet og andre mer tekniske ferdigheter til bruk i undervisningen. Studier av praksislærere avdekker dessuten at mange mangler formell kompetanse som praksislærere (Ohnstad & Munthe, 2010).

Lesson Study i lærerutdanningen

I strategien *Lærerløftet* skriver Kunnskapsdepartementet (2014) at det er et stort potensial for å skape bedre sammenheng mellom teoriundervisning og praksisopplæring i lærerutdanningene. LS er relativt sett lite brukt i praksisopplæringen i lærerutdanningen (Cajkler & Wood, 2016), og det er spesielt to utfordringer som kan forklare dette. Det synes vanskelig å integrere LS i en lærerutdanning som allerede er preget av fagtrengsel. En annen utfordring er mulighetene for å engasjere praksislærere i å bruke LS i praksisopplæringen (Parks, 2008). Evalueringene av LS i praksisopplæringen viser imidlertid at tilpasning

ger av denne arbeidsformen kan bidra til praksislærernes utvikling i betydelig grad (Myers, 2012).

Edward-Groves (2014) ser på «dialog for læring» som verktøy på flere plan i praksisopplæringen. Sentrale prinsipper i LS gir struktur for hvordan praksislærer og praksisstudent, ut fra en felles målsetting, utformer undervisning i fellesskap, observerer denne og reflekterer sammen, for så å revidere undervisningsopplegget før ny undervisning gjennomføres (Lewis, Perry, & Murata, 2006). Intensjonen er at LS ser ut til å fremme felles refleksjon over mulige valg (Jørgensen, Rostgaard, & Mogensen, 2016).

Forskning peker på utfordringer ved innføring av LS i lærerutdanningen. Arbeidsformen LS krever at praksislæreren har god forståelse for LS i praksisopplæringen, god læreplanforståelse, samt forutsetninger for å samarbeide med lærerstudenten (Lewis, Fishman, Riggs, & Wasserman, 2013). Bjuland og Mosvold (2015) viser hvordan LS ikke støtter den faglige utvikling i praksis, når LS-prinsipper eller ideer ikke blir

en del av samarbeidsprosessen. Cajkler et al. (2013) argumenterer for at den store oppmerksomheten som arbeidsformen LS har på praksisfellesskaper og samarbeid om læring, kan føre til at lærerstudentens og praksislærerens egne tanker og ideer – som er viktige sider ved læring – får mindre plass.

Oppsummert kan det hevdes at tidligere forskning på bruk av LS i praksisopplæringen i lærerutdanningen, i stor grad har vært rettet mot lærerstudentenes erfaringer og læringsutbytte. Det har vært mindre vekt på hvordan praksislærer har anvendt LS i lærerutdanningen (Larssen et al., 2018). Vi ser også at arbeidet med LS i skolen er krevende (Lewis, Fishman, Riggs, & Wasserman, 2013), og at denne arbeidsformen i praksisopplæringen kan vektlegge en felles forståelse framfor egne tanker og ideer.

Analyser av funn og diskusjon

I denne delen analyser og drøfter vi hovedtrekkene i det empiriske grunnlaget, som er hentet fra intervjuer med seks praksislærere, se tabell 1.

Gruppe/Navn		Erfaring som praksislærer før videreutdanningen
Gruppe 1	Anne	Uten erfaring som praksislærer
	Kari	Uten erfaring som praksislærer
	Kristin	Femten år som praksislærer
Gruppe 2	Per	Sju år som praksislærer
	Pål	Noen års erfaring som praksislærer
	Espen	Seks år som praksislærer

Tabell 1: Fiktive navn på praksislærere i gruppene, og erfaringer som praksislærere.

Intervjuguiden var utarbeidet med utgangspunkt i ulike perspektiver: Hvordan bidrar en skolebasert videreutdanning for praksislærere, gjennom bruk av LS, til veiledning av praksisstudent, i rollen som praksislærer og i skolehverdagen. Artikkelenes øvrige metodiske grunnlag og vurderinger av kvalitet og forskningsetiske avklaringer er beskrevet i vedlegg 1.

Betydningen av LS for dialogen mellom praksislærer og praksisstudent

Vi intervjuet praksislærerne vel ett år etter at de levte den skriftlige eksamenen, og ifølge Per har han «glemt mye» av det gruppen skrev i oppgaven. En tolkning av dette er at faktorer som hukommelse og glemsel kommer til å prege egen praksis (Dehlin & Irgens, 2018). En annen forklaring kan være at det er vanskelig å engasjere praksislærere til å bruke LS i praksisopplæringen (Parks, 2008). Per legger imidlertid til at han opplever seg som en bedre praksislærer i etterkant av videreutdanningen, fordi «Spørsmålsstillingene har endret seg veldig (...), og jeg prøver å være tydelig på at når jeg snakker om veiledning, så reflekterer vi sammen.»

Analysene peker entydig på at praksislærerne har tatt i bruk og videreutviklet elementer fra LS som arbeidsform. En slik lokal tilpasning av LS er beskrevet av Grimsæth og Hallås (2017) som «When travelling ideas meet local contexts». Et eksempel på tilpasninger til lokal kontekst er Anne, som forteller at hun i dialogen med lærerstudenten ikke har brukt begrepet LS, selv om hun har lagt LS til grunn for mye i praksisopplæringen. Anne trekker frem at arbeidet med utviklingsoppgaven ga henne et kunnskapsgrunnlag som endret måten hun stiller spørsmålene på i veiledningssamtaler. Dette tyder på at tilpasninger av LS kan bidra til at praksislærerne utvikler egen praksis (Myers, 2012).

Praksislærerne uttrykker at de har utviklet dialogen i gruppen, og også i samtaler med lærerkolleger. De har dessuten «blitt mer åpne for studentenes meninger og synspunkter». Viktigheten av den gode dialogen mellom praksislærere og studenter kjenner vi igjen fra Edwards-Groves (2014), som legger vekt på å utvikle en «dialog for læring» i veiledningen av praksisstudenter, og ser det som en viktig forutsetning for god veiledning av praksisstudenter. I analysene er det ikke problematisert at dialogen bidrar til å redusere lærerstudentens egne tanker og ideer (Lewis & Perry, 2006). Praksislærerne beskriver derimot hvordan LS har bidratt til å utvikle praksisveiledningen ved å vie dialogen større oppmerksomhet (Jørgensen, Rostgaard, & Mogensen, 2016).

Betydningen av LS for relasjonen mellom praksislærer og praksisstudent

Analysene av intervjuene forteller at relasjonen mellom praksislærer og praksisstudent endrer seg når praksisopplæringen legger vekt på LS som arbeidsform. Praksislærerne opplever dette som en positiv endring, og de bruker ofte begrepet *mer likeverdig* om relasjonen mellom praksisstudent og dem selv. Dette er i tråd med Næsheim-Bjørkvik, Helgevoll og Østrem (2019), som hevder at LS i praksisveiledningen bidrar til å styrke samarbeidet med praksisstudenten. Kristin påpeker at LS har ført til større oppmerksomhet i praksisveiledningen, hvor målet har vært å dreie lærerstudentenes oppmerksomhet over mot ledelse av elevens læring og ikke kun fagformidling. Dette er i så fall i samsvar med utviklingsmål for praksisopplæringen i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Samtidig peker praksislærerne på at arbeidsformen LS stiller andre krav til deres profesjonsutøvelse, fordi de sentrale prinsippene i LS, som er beskrevet innledningsvis og i casen (gruppe 1), har som utgangs-

punkt at lærerstudentene kan være mer spørrende og kritiske til de valg praksislæreren gjør. Sett i lys av Skagen (2016), som finner at praksisopplæringen ikke befester en lærende innstilling hos praksisstudentene, kan LS bidra til å videreutvikle praksislærernes profesjonsforståelse. Analysene gir støtte for at praksisstudentene, gjennom LS som arbeidsform, får styrket en mer åpen og spørrende inngang til praksisopplæringen – og læreryrket, ved at de stiller kritiske spørsmål til praksislæreren (Edward-Groves, 2014). Kari beskriver erfaringene med LS slik: «Det tror jeg vi lærte veldig mye av (...). Verdien av at lærerstudentene skal føle seg som likeverdig part. Det har jeg tatt med meg.»

Espen forteller at LS skaper noen andre forventninger til praksislæreren. «Man må tørre å gi studentene, spesielt de som har kommet lengre i studieløpet sitt, et større handlingsrom», understreker han. «Der tør de [studentene] kanskje å være mer kritiske da (...), kanskje man må akseptere at det blir et annet utfall.» Relasjonene mellom praksislærere og praksisstudenter kan preges av et hierarkisk forhold, hvor praksislæreren sitter i en maktposisjon (Ulvik et al., 2017), og at lærerstudentens egne tanker og ideer kommer i bakgrunnen når det vektlegges en felles forståelse i LS (Cajkler et al., 2013). Det er ikke slik, mener lærerne, at de sitter med alle svarene, men med støtte LS-modellen kan praksislærer og -student i større grad diskutere ulike muligheter og foreta noen *valg* i fellesskap.

Betydningen av LS for *praktisk samhandling* mellom praksislærer og praksisstudent

Praksislærerne understreker betydningen av en felles planlegging. Denne praktiske samhandlingen styrker studentenes mulighet til å være lærende (Skagen 2016). Kristin er kritisk til den tradisjonelle formen for studentpraksis, som hun beskriver slik: «(...) studenten observerer praksislæreren uten

egentlig å ha noen bakgrunnskunnskap for akkurat hvorfor han [praksislærer] gjør, akkurat det han [praksislærer] gjør, i klasserommet.» Utsagnet bekrefter i stor grad forskning som viser at det ikke er en universell forståelse av eller forklaring på om hvordan observasjonsprosessen i klasserommet skal gjennomføres i LS-modellen (Larssen et al., 2018). Med støtte i denne modellen mener praksislærerne det er lettere for studenten å gjøre gode observasjoner når man har deltatt aktiv i planleggingsfasen og har innsikt i hva, hvordan og hvorfor i praksislærerens undervisning. Her kan det se ut til at mer tid brukt til praktisk samhandling har bidratt til at både kvaliteten og kvantiteten i samhandlingen er endret. Denne utvidede tiden til samhandling har dessuten fått betydning for praksislærerne. Pål opplever at han selv har utviklet seg som lærer gjennom å planlegge sammen med praksisstudenten. Han legger til: «(...) selv om man jobber som lærer kan man få innspill som man ikke hadde tenkt på, og så kommer man et hakk videre og det er interessant å se på gjennomføringen også.» Dette støttes av Espen og Kristin. De snakker om verdien av å la studentene få ta mer del i planleggingsfasen, både for de enkelte timene, og også planlegging for perioder.

En viktig del av praksisopplæringen er at lærerstudenten er tilstede på skolen og deltar i – og lærer om, ulike sider ved skolehverdagen. Praksislærerne mener LS-modellen gir praksisstudentene mer praktisk samhandling med praksislærerne enn i en mer tradisjonell praksisopplæring. Kari opplevde at lærerstudentene var positive til å få være med i felles planlegging, og at «studentene syntes det var kjempeartig og gledet seg liksom til å se hvordan vi skulle under vise det som dem egentlig hadde planlagt i fellesskap med meg». Det kommer imidlertid frem i intervjuet at ikke alle videreførte den felles planleggingen i samme omfang som i utviklingsarbeidet. Praksislærerne nevnte «at merbruk av tid» kan forklare dette. Vi ser

at de lokale tilpasningene av LS til den lokale konteksten (Hallås & Grimsæth, 2016) og at det er vanskelig å integrere LS i lærerutdanningen (Parks, 2008), kan være avgjørende når LS blir overført fra et utviklingsprosjekt til en ny kontekst.

Betydningen for praksislærernes egen utvikling

Praksislærerne forteller at egen praksis er endret på ulike måter etter å ha gjennomført videreutdanningen. Disse individuelle faktorene (Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011) omfatter ikke kun praksisopplæringen av lærerstudenter som har endret seg, men det kommer frem at de – riktignok i varierende grad, har endret undervisningen og forholdet til elever. «I mange områder tar vi med elevene mine på en annen måte enn vi gjorde før», forteller Kristin. Hun mener at praksislærerutdanningen og utviklingsprosjektet med vekt på LS har gjort noe med hvordan hun «driver undervisningen», og hvordan hun «ser på elevene». Denne «egenlæring» er betinget av å ha et metablikk på egen praksis og en videreutdanning som er organisert ut fra praksislærernes pedagogiske hverdag (Postholm & Rokkones, 2012). Etter gjennomført videreutdanning erfarer praksislærerne en tydeligere sammenheng mellom undervisningen av egne elever og praksisveiledningen, men de ser også de dilemmaer praksislæreren kan oppleve ved å stå i en slik dobbeltrolle (Hove, 2010). I motsetning til det Munthe og Ohnstad (2008) skriver, oppfatter ikke disse praksislærerne at praksisstudenter er av sekundær interesse, men at videreutdanningen gjennom bruk av LS har bidratt til en mer kunnskapsbasert vurdering av rollen som lærer og rollen som praksislærer.

En annen side ved videreutdanningen, som kan sies å favne organisatoriske faktorer (Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011), er en endring i kollegiet på skolen i sin helhet. Per forteller at kollegiet og skolens ledelse har økt oppmerksomhet på utvikling og å utforske. Kollegiet reflekterer mer over «hva de driver med», og

han hevder det har utviklet seg «en annen kultur på skolen.» Kari er sikker på at kollegiet har endret seg, hun sier: «Det er tydelig det vi har holdt på med, det sitter i ryggmargen vår, på en eller annen måte.» Det er ulikt hvor mye av det som de utviklet gjennom videreutdanningen som er ført videre, men samlet sett har utdanningen fått betydning for praksislærerne ut over deres veiledning og samhandling med praksisstudentene. Videreutdanningen har støttet mulighetene til å se skolens og praksislærernes problemstillinger (Postholm et al., 2013), og med støtte i Emstad og Sandvik (2019) kan videreutdanningen ha gitt muligheter til et bedre utbytte av kompetanseutviklingen.

Konkluderende refleksjon

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan en skolebasert videreutdanning for praksislærere bidrar til utvikling i praksisveiledningen og i skolehverdagen, gjennom bruk av Lesson Study. Vi har samlet empiri fra fokusgruppeintervjuer med seks praksislærere, og ved hjelp av den konstant komparative analysemetoden er hovedfunnene at Lesson Study i praksisopplæringen har betydning for dialogen, for relasjonen og for den praktiske samhandling mellom praksislærer og praksisstudent. Den skolebaserte videreutdanningen bidrar til både en individuell og en organisatorisk utvikling. Dette støttes av en studie fra SINTEF (Stene & Thøring, 2018).

Vår studie har imidlertid mange begrensninger, og det kan ikke trekkes vidtrekkende konklusjoner ut fra denne. Selv med disse reservasjoner vil vi avslutningsvis presentere noen implikasjoner artikkelen kan ha for praksis. Det lærere lærer, må formidles videre til andre. Dette er et førende prinsipp i Lesson Study, skriver Helgevold og Munthe (2016). Vi anser det som en styrke at videreutdanningen er dialogbasert, og at fagpersonene i utdanningen kommuniserer godt med deltakerne i videreutdanningen. Praksislærernes læring bør skje i skolen, i nær tilknytning

til deres oppgaver og funksjoner. Men det viktigste er at praksislærernes læring organiseres som en *skolebasert videreutdanning* med strukturer og prosesser som støtter mulighetene til å se skolens og praksislærerens problemstillinger.

Litteratur

- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson Study in Teacher Education: Learning from a Challenging Case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83–90.
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Mentors and student-teachers "lesson studying" in initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84–98.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, J. (2013). Lesson Study: Towards a Collaborative Approach to Learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 537–554.
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dehlin, E., & Irgens, E. J. (2018). Case C. I: Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens E. J. (Red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling* (s. 225–272). Bergen: Fagbokforlaget.
- Edwards-Groves, C. (2014). Learning Teaching Practices: The Role of Critical Mentoring Conversations in Teacher Education. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2), 151–166.
- Emstad, A. B., & Sandvik, L. V. (2019). *Collaboration between school and university in facilitating in-service training as a part of school based professional development*. Forthcoming.
- Engvik, G., & Østern, A-L. (2017). *Utdanning av praksislærere ved NTNUs universitetsskoler i 2016*. Rapport. Trondheim: NTNU.
- Engvik, G. (2018). Hvordan forstår lærere utfordringer i praksisopplæringen? En studie av eksamenstekster. *Nordisk Tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 44–58.
- Grimsæth, G., & Hallås, B. O. (2017). When travelling ideas meet local contexts: Norwegian teachers trying out 'Lesson Study'. *Netla – Journal on Pedagogy and Education*, 02.05.2017.
- Hallås, B. O., & Grimsæth, G. (Red.) (2016). *Lesson Study i en nordisk kontekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Helgevold, N., & Munthe, E. (2016). Veiledning på elevens vilkår. I: Østern, A. L., & Engvik, G. (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse i skole og utdanning*, (s. 81–99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(5), 396–411.
- Gutierrez, S. B. (2015). Teachers' Reflective Practice in Lesson Study: A Tool for Improving *Instructional Practice*. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(3), 314–328.
- Jacobsen, D. I., & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jørgensen, E., Rostgaard, P., & Mogensen, A. (2016). Lektionsstudier i lærerutdannens praksis: Et profesjonelt løft? I: Hallås, B. O., & Grimsæth, G. (Red.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (s. 123–141). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet: På lag med kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larssen, D. L. S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., Norton, J. (2018). A literature review of Lesson Study in initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 8–22.

- Larssen, D. L. S., & Drew, I. (2016). Student teacher reflections on the experiences of undertaking an EFL Lesson Study project in initial teacher education. I: Hallås, B. O., & Grimsæth, G. (Red.), *Lesson Study i en nordisk kontekst* (s. 214–249). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lewis, J. M., Fischman, D., Riggs, I., & Wasserman, K. (2013). Teacher Learning in Lesson Study. *The Mathematics Enthusiast*, 10/3, Article 5.
- Lewis, C., & Perry, P. (2006). Professional Development Through Lesson Study: Progress and Challenges in the U.S. *Tsukuba Journal of Educational Study in Mathematics*, 25.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? *The Case of Lesson Study*, 35(3), 3–14.
- Munthe, E., & Ohnstad, F. (2008). Ensomme svaler?: En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(6), 471–485.
- Myers, J. (2012). Lesson Study as a Means for Facilitating Preservice Teacher Reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), article 15.
- Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevol, N., & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*.
- NTNU (2015). *Prosjektplan Universitetsskolesamarbeidet i Trondheim*. Lokaliseret på: <https://www.ntnu.no/web/ntnu-universitetsskoler/rammeavtale>
- Ohnstad, F. O., & Munthe, E. (2010). Veiledet praksis og lærerstudenters kvalifisering. I: Haug, P. (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*, 140–163. Oslo: Abstrakt forlag.
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193–214.
- Parks, A. M. (2008). Messy learning: Preservice teachers' lesson-study conversations about mathematics and students. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1200–1216.
- Postholm, M. B. (2018). Kvalitativ dataanalyse. I: Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R., *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (s. 139–164). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjortoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?* Trondheim: NTNU skole- og utdanningsforskning.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. L. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I: Postholm, M. B. (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rennestam, J., & Wæsterfors, D. (2015). *Från stoff til studie: Om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Sandvik, L. V., & Emstad, A. B. (2019). Realizing data-driven changes and teacher agency in upper secondary schools through formative interventions. I: Postholm, M. B., & Vennebo, K. (Red.), *Applying Cultural Historical Activity Theory in Educational Settings*. London: Routledge.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I: Østern, A.-L., & Engvik, G. (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s. 59–80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stene, T. M., & Thøring, L. (2018). *Universitetsskoleprosjektet i Trondheim (USSiT). Evalueringsundersøkelser vår 2018*. Trondheim: SINTEF.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc.
- UHR (2016a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10 (revidert 2018)*. Lokaliseret på: www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf

- UHR (2016b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7 (revidert 2018)*. Lokaliseret på: www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
 - UHR (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13*. Lokaliseret på: https://www.uhr.no/_f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf
 - Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2017). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(1), 1–12.
-

Vedlegg 1:

Metode

Studien ble gjennomført som en kvalitativ intervjustudie (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015) og analysert ved å bruke den konstant komparative analysemetoden, utviklet innenfor metodologien «Grounded theory» (Postholm, 2018; Strauss & Corbin, 1998). Vi valgte seks lærerne som informanter. Disse hadde gjennomført et utviklingsarbeid hvor de utviklet og undersøkte en samarbeidsform med lærerstudenter som var inspirert av LS. Ett år etter at videreutdanningen var avsluttet foretok vi et semistrukturert fokusgruppeintervju med lærerne. Intervjuguiden og intervjuet hadde eksamenstekstene som et grunnlag. Intervjuet rettet oppmerksomheten på betydningen av LS i praksisopplæringen. Informantene fortalte om hvordan og hvorfor de valgte å bruke Lesson i praksisopplæringen. Det ble også spurt om hvilken betydning temaet LS i videreutdanningen fikk for deres oppgave som praksislærere, og også om erfaringene med LS i praksisopplæringen har styrket deres profesjonskunnskap og utviklingen av egen undervisning. I analysen av det transkriberte materialet utviklet vi følgende kategorier gjennom en åpen kodingsprosess (Rennestam & Wästerfors, 2015): «Betydningen av LS for dialogen mellom praksislærer og praksisstudent», «Betydningen av LS for relasjonen mellom praksislærer og praksisstudent», «Betydningen av LS for praktisk samhandling mellom praksislærer og praksisstudent» og «Betydningen for praksislærernes egen utvikling». Disse fire kategoriene vil være utgangspunktet for den videre presentasjonen av funn fra studien.

Kvalitet og etikk

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) den 18. mai i 2016, og deltakerne har godkjent at vi bruker de anonymiserte eksamenstekstene som grunnlag for tematiske analyser. I godkjenningen av forskningsprosjektet er vi forpliktet til ikke å publisere personopplysninger. Alle deltakere er anonymisert, både navn og kjønn kan være endret. Slik sett er informantenes integritet ivaretatt. Et annet, og kanskje det mest synlige forskningsetiske dilemmaet, er den ene forfatterens posisjon i forskningsprosjektet. Vedkommende har utviklet studieplanen, undervist i deler av denne, samt veiledet og sensurert eksamenstekstene sammen med to kolleger. Ut fra dette kan denne posisjonen i forskningsprosjektet ikke betraktes som «nøytral», og vedkommende er ikke en utenforstående forsker (Jacobsen & Postholm, 2011). Nærheten til flere faser i denne videreutdanningen er et forskningsetisk dilemma. For å skape distanse i analysearbeidet har vi benyttet teoretiske begreper fra artikkelens teoretiske grunnlag, som bidrar til å gi et kritisk utenfra-blikk i analyser og drøftinger. Vedkommende er også avhengig av et selvrefleksivt kritisk blikk på formuleringene i eksamenstekstene.